

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

## **Vad gör skolan egentligen?**

- en kvalitativ studie av lärares upplevelser av en dold läroplan

Interdisciplinärt examensarbete i

samhällskunskap inom ramen

för Lärarprogrammet

Termin HT08

Mikael Andersson

Handledare: Stefan Schedin

Antal ord: 9995

## **Abstract**

Titel: Vad gör skolan egentligen? – en kvalitativ studie av lärares upplevelse av en dold läroplan

Författare: Mikael Andersson

Kurs: Interdisciplinärt examensarbete i samhällskunskap inom ramen för lärarprogrammet

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: HT 2008

Handledare: Stefan Schedin

### ***Bakgrund:***

Av de många teorier om en dold läroplan som finns har jag tagit fasta på de som fokuserar på funktioner av både den vardagliga skolsituationen och skolan som strukturell institution och där skolan anses bidra med klassmässig reproduktion och med outtalade budskap om bland annat självkontroll. Beträffande klassreproduktion refererar jag bland annat till en färsk undersökning som tydligt visar hur lärare producerar hög- och lågpresterande beroende på förväntningar som implicit har med klass att göra.

### ***Syfte och frågeställningar:***

Syftet är att undersöka om och i så fall hur lärare upplever att det finns en dold läroplan i skolan vad skolan har för funktion i ett samhällsperspektiv. Frågeställningarna lyder:

- Bidrar den dagliga skolsituationen med inofficiella förväntningar eller implicita budskap?
- Vad har skolan för strukturella funktioner, dvs. förmedlar skolans struktur underförstådda förväntningar och har sorterande funktioner i ett större samhälleligt perspektiv?
- I förhållande till frågeställningarna ovan, vad finns det för handlingmöjligheter inom skolans väggar, och vari ligger detta villkorande?

### ***Metod:***

Kvalitativa samtalsintervjuer med nio lärare på tre olika skolor i tre olika områden med variation på variablerna utbildnings- och inkomstnivå.

### ***Resultat:***

Det fanns inte en uttalad upplevelse av en dold läroplan hos lärarna i studien, men i många av svaren gick det ändå att dra paralleller till de underliggande funktioner av skolan som behandlas i teorier om densamma. Att sådana funktioner upprätthölls hade med organisation och budget att göra, men uttrycktes även i vad man ansåg att skolan hade för uppgift. Mitt teoretiska bidrag är bland annat att bekräfta tidigare teorier om att medvetenheten bland lärare om viktiga samhälls- eliga funktioner av skolan är relativt liten.

### ***Sökord:***

Den dolda läroplanen, klass, utbildning, reproduktion, social sortering

# Innehåll

<b>Inledning</b>	1
<b>Teori</b>	2
<i>Den dolda läroplanen</i>	2
<i>Handlingsmöjligheter?</i>	7
<b>Frågeställning</b>	10
<b>Metod</b>	10
<i>Kvalitativa intervjuer</i>	10
<i>Urval</i>	11
<i>Analys och tolkning</i>	11
<b>Resultat</b>	13
<i>Drivkraft i yrket</i>	13
<i>Vad gör skolan?</i>	15
<i>Disciplin</i>	16
<i>Sortering/Reproduktion</i>	17
<i>Demokrati</i>	18
<i>Villkorande</i>	19
<b>Slutdiskussion</b>	20
<b>Referenslista</b>	25
<b>Bilaga: Intervjuguide</b>	

## Inledning

*”Det var i medelklassen jag lärde mig att det finns en arbetarklass”*

(Carlsson-Andersson, Fredric och Atilla Piskin,

*En knuten näve i fickan)*

*”Skolans uppgift är som sig bör, att skola arbetskraften*

*Om kvastarna skall söpa bra får man inte slarva med skافتen*

*Spärrar och kvoter och testprogram är ett system för att sälla*

*Agnarna från vetet och för var och en till hans rätta fjälla”*

(Blå Tåget, *Den ena handen vet vad den andra gör*)

I en enkät som delades ut till min gymnasieklass ställdes frågan vad man hade för klassbakgrund. Jag minns att jag satt som ett frågetecken och lite på måfå kryssade för ”medelklass”. Detta trots att min familj har solklar arbetarbakgrund. På liknande sätt svarade en yngre lärare i den studie som följer att ”det är väl medel nånstars” på samma fråga med motiveringen att ”vi har väl inte behövt vända på slantarna”, trots att man av densammes beskrivning i sociologiska termer lätt skulle välja att kalla dennes bakgrund för arbetarklass. Är detta en slump? Var vi frånvarande de lektioner klass diskuterades, eller diskuterades det överhuvudtaget inte? Har klass kommit att bli ett mindre självklart perspektiv, möjligtvis i samband med mindre traditionellt identifierbara klassindelningar? I individualismens och det fria valets tidevarv kanske vi precis som allt annat förväntas ”välja” vår klasstillhörighet? Ahrne, Göransson och Franzén skriver i *Det sociala landskapet* att känslan och medvetenheten av klasstillhörighet långsamt avtagit under efterkrigstiden, dock med uppgång i kristider som den på 90-talet (2003:80). Denna avtagande tendens är dock inget tecken på klassamhällets bortvittrande, tvärtom. Särskilt från 80-talet och framåt har inkomstskillnaderna, särskilt de mellan högre tjänstemän och övriga, ökat markant<sup>1</sup>. Begrepp som tjänstesamhälle och kunskapssamhälle ger sken av att vi lever i en ny tid, bortom klassamhället. Men Ahrne m.fl betonar att även det som kallas för tjänstesamhälle är ett klassamhälle med ”ofta skarp uppdelning mellan positioner i fråga om makt, expertkunskaper, inkomster och övriga arbetsförhållanden”. Beträffande det så kallade kunskapssamhället menar författarna vidare att klassstrukturerna inte heller ändrats i takt med en ökad utbildningsnivå, utan snarare lett till vad som kallats för en överutbildning (Ahrne 2003:72ff).

I denna uppsats är det skolan jag skall ägna uppmärksamhet ur ett klassperspektiv. Skolan som plats och institution är på många sätt speciell och vad som är det egentliga syftet med skolan

---

<sup>1</sup> Se till exempel <http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidView/8E4F7D0E4B05B01FC12572F700469186>

och hur den skall bedrivas råder det delade meningar om beroende på om man pratar med olika representanter för partipolitiken, forskarvärlden, lärarkåren och så vidare. I vimlet av åsikter kan det vara svårt att få en klar bild av vad skolan gör med människor som verkar i denna miljö. Min ambition är att reda ut om det bakom de inte sällan utopiska ambitioner som den officiella läroplanen för fram – likvärdighet, en skola för alla oavsett bakgrund, baserat på elevers erfarenheter för att nämna några (Lpo94) – och bland de åsikter som läggs fram i debatten, finns underliggande budskap i skolan och sällan uttalade funktioner av densamma. Bland dessa implicita budskap skulle man kunna tänka sig förmåga till lydnad och självkontroll och bland outtalade funktioner kan man tänka sig sortering till olika platser i det kapitalistiska samhället. Med andra ord skolan som reproducent utav klassamhället, vilket många skolforskare och sociologer kommit fram till gång på gång, men som ändå sällan diskuteras i den allmänna debatten. Jag kommer först och främst att utgå från teorier om det som kallas för *den dolda läroplanen* så som de formulerats av Donald Broady (1987). Men jag är inte bara ute efter att titta på vad som sker, utan även undersöka vad som kan göras, och görs, i denna speciella miljö som heter allmän skola. För skolan är ju på samma gång en politiskt styrd arena där tjänstemannen läraren utbildar framtida medborgare och en relativt isolerad plats med olika aktörer som har egna intressen och åsikter. Med utgångspunkt i ett klassperspektiv tänker jag undersöka vad lärare upplever att skolan gör och bör syssla med och om de anser att det finns en dold läroplan och vad de i så fall gör med denna insikt.

## Teori

### *Den dolda läroplanen*

Tidigare teorier om det som kommit att kallas för *den dolda läroplanen* har tagit sig många uttryck. Här följer en översikt på området, sedan går jag in mer specifikt på de delar av tidigare forskning om den dolda läroplanen och klass som jag avser lägga fokus på. Eftersom jag även skall undersöka handlingsmöjligheter i skolan tittar jag även på forskning kring skolans relation till samhället.

Portelli (1993) har ur tidigare litteratur om den dolda läroplanen<sup>2</sup> urskiljt fyra betydelser av begreppet. Den första (a) avser inofficiella förväntningar eller implicita budskap i klassrumssituationen, den andra (b) innebär att undervisningen bidrar med inläring som inte är avsedd, positiv såväl som negativ. I den tredje betydelsen (c) är det skolans struktur som anses förmedla underförstådda budskap vilka har samhällsliga funktioner genom att fungera som reproducent av klassamhället och den fjärde (d) innebär att det är eleverna som skapar den dolda läroplanen genom

---

<sup>2</sup> Portelli menar att fenomenet haft olika namn hos olika forskare. Utöver benämningen *den dolda läroplanen* (the hidden curriculum) förekommer även *the unstudied curriculum*, *the implicit curriculum*, *the latent curriculum*, *the unwritten curriculum* etc.

sin egen tolkning av den officiella, en definition som enligt Portelli i hög grad utgår från det psykologiska fältet (1993:245). Det är främst definitionerna (a) och (c) som jag hädanefter tänker fördjupa mig i.

En av de centrala representanterna för kategori (a) är Philip Jackson med studien *Life in Classrooms* (1990), där han kommer fram till att det skolan i första hand förser eleverna med inte är ämneskunskaper utan att klassrumssituationen snarare tränar eleverna i att underkasta sig makt, att göra saker man inte ser någon mening med, att inbördes hjälp är fusk (konkurrens) och att ständigt bli avbrutna i det arbete man håller på med. Dessa funktioner är inte nödvändigtvis något som lärarna uttalat stödjer, men det är själva skolsituationen som bidrar med denna (1990).

Kategori (c) ovan har ett strukturellt perspektiv på skolan som institution. Enligt Portelli är Ivan Illich en av dem som tydligast gett uttryck för den här inriktningen. Enligt Illich är det underliggande budskapet att det endast är genom skolan man kan förberedas för vuxenskapet, allt annat är av mycket litet värde. Enligt Portelli anser man också i denna syn att systemet kräver att vissa funktioner hålls dolda för att det skall kunna upprätthållas. Illich har också ett tydligt klassperspektiv, då han menar att den dolda läroplanen

hides from 'its participants the contradictions between the myth of an egalitarian society and the class-conscious reality it certifies (Portelli 1993)

Det mest kända namnet inom området i Sverige är Donald Broady, som 1980 kom ut med *Den dolda läroplanen* (1987). Broady figurerar inte i Portellis framställning, men jag skulle hävda att Broady driver en tes som passar in i både (a) - inofficiella förväntningar eller implicita budskap i den dagliga klassrumssituationen - och (c) – att skolans struktur förmedlar underförstådda förväntningar och även att skolan är en given del i samhällets struktur. Broady hänvisar, liksom Jackson, till faktorer i den vardagliga skolverkligheten som ställer särskilda krav på eleverna. Klockan och tiden är exempel på ett återkommande inslag i skolans vardag som både lärare och elever har att förhålla sig till. Broady kallar lektionssystemet för ”40-minutersterrorn” och menar att en av de vanligaste frågorna i klassrummet är ”Hur lång tid är det kvar på lektionen?” (1987:21)

Vidare har Broady ett strukturellt perspektiv och menar att skolan har en klar plats i det samhälle den verkar i. Skolan går ej att betrakta som en egen sfär, oavhängig samhället. Man kan inte heller betrakta skolan som en spegling av samhället, i vilken maktstrukturer återspeglas. Skolan är snarare en del av samhället utanför:

Samhället är bland annat just skolan som institution. Skolan är ingen ”avspeglning” av samhället eller effekt av samhället. Skolan är en *del i* samhället och som sådan måste den analyseras, med alla sina

motsättningar och friktioner. ”Maktens mikrofysik” i klassrummet utgör ett underlag för, men kan inte härledas ur kapitalets och statens makt. (1987:156)

I ett historiskt perspektiv anser Broady att läroplanen blev dold främst i och med progressivismens intåg i den svenska skolan. Progressivismen var från början en rörelse med starkt samhällsreformerande ambitioner - med forskare som exempelvis Dewey och genom den reformpedagogiska rörelsen i 1900-talets början (Dysthe 2003). När den togs upp i Sverige och gjordes till statlig skolpolitik var det i starkt individualiserad tappning, och tog sig här uttryck främst som pedagogisk metod (Broady 2007). Till skillnad från den tidigare öppet disciplinerande och fostrande funktion skolan haft, menar Broady att ”med progressivismen kom istället individualismen att prägla den offentliga och allmänna skolans ideologiska överbyggnad. ’Barnet i centrum’ blev slagordet”(1987:127f). På detta sätt kom den ursprungliga avsikten med en allmän, obligatorisk skolgång i skymundan, men blev inte mindre betydande. Denna avsikt diskuteras av Joel Spring i *Frigörelsens pedagogik* (1975), som menar att den statligt reglerade skolan ända från början varit ett instrument för den aktuella regeringen att utöva sin politik. William Godwin, en av de starkaste kritikerna mot en av staten reglerad skolgång, menade att de två viktigaste målen i mänsklig maktsträvan är just regeringsmakten och skolutbildningen (Spring 1975:9ff). I och med progressivismen togs den borgerliga familjens socialisationsmönster in i skolan och ledde till vad Broady kallar för ett ”förstatligande av barnets själ”. Flera av de delar av uppfostran som varit hemmets uppgift blev därmed skolans angelägenhet. I *Att bli respektabel* gör Beverley Skeggs (1997) en liknande historisk tillbakablick på skolan, där hon menar att den allmänna utbildningen tillsammans med andra sociala åtgärder var en väg för staten att använda och styra arbetarklassen och kompensera för demoraliserade familjer genom att ”ge barnen en medelklassyn på familjeliv, funktioner och ansvar” (1997:72). Till detta kom att ”problemet” med arbetarklassen kom att läggas fram i termer av moral snarare än på klassmotsättningarnas grund (1997:73). (En parallell går att se ifråvaron av klass i dagens läroplan, där samtidigt ”värdegrunden” diskuteras flitigt (Lpo94)). Den tidigare beskrivningen av arbetarklassen där den har ”framställts så att den kommit att beteckna allt det som är galet, dåligt och farligt” (Skeggs 1997:253) har fortfarande stor inverkan; (arbetarklass-)kvinnorna i Skeggs studie vill inte kännas vid den allmänna beskrivningen av arbetarklassen, utan försöker med olika medel uppnå det författaren kallar för *respektabilitet* (Skeggs 1997).

Donald Broadys teorier om den dolda läroplanen utkom för första gången i några nummer av *Kritisk Utbildningstidskrift* (KRUT) i slutet av 70-talet. I ett temanummer av samma tidskrift år 2007 gör han en uppföljning av diskussionen där bland annat användbarheten för begreppet i dagens skola diskuteras. Broady konstaterar att grunddragen fortfarande är aktuella, men att vissa analyser behöver nyanseras, däribland klassindelning. Broady skriver:

Jag kunde då egentligen bara föreställa mig en lodrät social uppdelning i överklass, medelklass och arbetarklass. Sedan slutet av 1980-talet har vi i vår forskningsgrupp även räknat med så att säga vågräta avstånd, mellan sociala grupper som kan ha lika mycket tillgångar men av olika slag (Broady 2007:7).

Vidare menar Broady att utbildningssystemet har omformats på olika sätt, däribland genom kommunalisering och friskolereform och därigenom en allt större differentiering, inte så mycket beroende på nybildade friskolor som på profileringen av kommunala skolor:

Det har blivit allt mindre rättvisande att tala om en och samma dolda läroplan i elitskolor och i de fattiga förörternas skolor. Vi närmar oss en situation liknande den i många andra länder där det är viktigare vilken skola eller vilket universitet man gått på än vad man utbildat sig till. Detsamma kommer i så fall att gälla för lärarna (Broady 2007:8)

Utöver dessa förändrade faktorer hävdar Broady att en ökad individualism och med den ett marknadsekonomiskt förhållningssätt gentemot skolan alltmer vunnit terräng. I debatten blir skolan en serviceinrättning där eleven skall hämta ut nyttigheter för eget bruk, gärna i en framtida karriär (2007:9). Detta istället för att, som tidigare, se skolans uppgift som en gemensam angelägenhet – oavsett om detta hette vänsterradikalism eller konservatism. Ett led i denna ökade individualism är att *det fria valet* framhävs, där ansvaret för det egna lärandet och uppsatta mål alltmer blir en angelägenhet för eleven själv. Med sådana slagord blir risken enligt Broady att den dolda läroplanen blir än mer dold. Slutligen återkommer Broady till diskussionen han förde trettio år tidigare, om exponeringen av elevens inre, något han menar eskalerat alltsedan dess, vilket kan stänga vägen ytterligare för social mobilisering:

Förr kunde en måttligt skolanpassad elev klara sig långt genom att göra bra ifrån sig på proven. Så icke idag (2007:10).

\* \* \*

En aktuell studie i hur funktioner kan döljas i den dagliga verksamheten har gjorts av Mirad Dunne och Louise Gazeley (2008) vid en engelsk högstadieskola. De noterade där hur underpresterande var något som ständigt producerades av lärarna, underförstått beroende av elevers klass-tillhörighet. När det gällde arbetarklasselever var sämre presterande eller låg närvaro något som normaliserades av lärarna i studien. För medelklasselever sågs det istället som ett situationellt problem om eleven presterade dåligt; den bullriga miljön, exempelvis, gjorde att eleven inte kunde ge allt. Att uttalat prata om klass var för lärarna tabubelagt, men det framkom tydligt i intervju-



svaren att det var här skiljelinjen gick (Dunne & Gazeley 2008). Det kunde röra sig om positiva kommentarer om föräldrar som var stödjande i elevens skolarbete, betalade för musiklektioner etc. och negativa kommentarer om familjer som var arbetslösa, visade fientlighet gentemot skolan och inte intresserade sig för elevens skolarbete. Sådana kommentarer, menar författarna, hade ett nära samband med klasstillhörighet, där de förra så gott som uteslutande tillhörde medelklass och de senare arbetarklass, och hängde vidare samman med hur lärarna förhöll sig till underpresterande. I allt är detta en negativ särbehandling som, menar författarna, i fråga om etnicitetsminoritet eller funktionsnedsättning skulle vara plikt att motverka. Men i fråga om klasstillhörighet finns inte vare sig krav eller uttalad kunskap om detta i skolvärlden. Sammanfattningsvis låg arbetarklasselevens underpresterande enligt lärarna utanför deras egen räckvidd, medan den samma hos medelklasselever kunde förklaras i termer av klassrumssituation (Dunne & Gazeley 2008).

I Paul Willis klassiska studie av arbetarkillar, *Learning to Labor* (1981) som också äger rum på en engelsk skola, får sådana förväntningar konsekvensen att "the lads" – huvudpersonerna i studien - skapar en egen motkultur gentemot vad de ser som skolans medelklassvärden, fjärran från deras egen verklighet. I kontrast till dessa finns de som "the lads" kallar för "earholes" – arbetarbarn som finner sig i skolans regler och normer och har inkorporerat skolans disciplin i sig själva - varför de ser lärarna som alltför slapphänta. Man skulle kunna säga att de sista personifierar Skeggs resonemang om respektabilitet. I detta sammanhang är det således "the lads" som har det största handlingsutrymme och kontrollen. Genom att redan se sig, och ses, som stämplade som misslyckade i skolans diskurs och som att deras framtid ändå kommer att ägnas åt traditionella arbetarklassjobb tar de så att säga ut svängarna och skapar sina egna regler inom skolan, något "smilfinkarna" inte gör (Willis 1977:54). Det handlingsutrymme och de framgångsmöjligheter de saknar inom skolsystemet och i framtiden inom det kapitalistiska systemet, skapar de istället genom en alternativ, informell kultur. (1977:67ff). Den autonomi och det handlingsutrymme som här ger sig till känna är dock inte ett bevis på att skolan möjliggör transformering av strukturer. Den subkultur som "the lads" manifesterar är snarare en reaktion och bevis på hur stabil den sorterande funktionen av skolan är.

### *Handlingsmöjligheter?*

Diskussioner om ojämställdhet mellan könen slutar sällan i att konstatera att kvinnorna bör ta till sig alla traditionellt manliga attribut, utan snarare att denna ojämställdhet bör elimineras. När det gäller klass finns inte denna koppling lika självklart, här är det snarare kutym att tala om klassres-

an som självändamål istället för klassamhällets eliminerande. Lynch och O'Neill menar i *The colonisation of Social Class* att

"Working class people who succeed in the education system have to abandon certain features of their background class habitus [...] Once educated they will cease to be working class in a way that a woman, no matter what her social position, will never cease to be a woman; a person who is black will never cease to be black..."(2008).

Det är således mycket sällan framställningarna om arbetarklassen kommer från dem som har sin hemvist där, eftersom "...those who are the subjects of the discussion are generally excluded from the dialogue about themselves" (Lynch & O'Neill 2008:308). Det går att kritisera resonemanget för att bortse från det faktum att utbildningsmiljön av tradition har varit den *vite* medelklassmannens arena och att det med största sannolikhet varit många icke-vita och kvinnor som fått och får göra avkall på vad de ser som sin identitet inom utbildningssystemet. Författarna försöker emellertid göra mer än att bara kartlägga dominansförhållandet inom skolmiljön. De undersöker vad som skrivits i syfte att motverka detta genom att föra fram ett aktörsperspektiv där ett motstånd baserat på klassmedvetande står i centrum. En av de som argumenterat för det är Giroux med sin "border-pedagogy" där pedagogen skall fungera som medvetandegöraren. Lynch och O'Neill ställer sig dock tveksamma till en tro på lärare som "transformative intellectuals" som skall agera för den förtryckta, bland annat därför att det förutsätter att lärare som en gång har introducerats till denna kritiska pedagogik kommer att vilja agera mot ett system de är avlönade för att upprätthålla. Det förutsätter också att eleverna med öppna armar tar emot detta inom ett system de är tvingade till, nämligen den obligatoriska skolan. Och den kontext inom vilken det ska ske är dessutom föremål för ständig politisk och annan påtryckning. Underförstått är också att lärare är kapabla att förstå "den andres" – vem denne än må vara – villkor och belägenhet och agera därefter genom en omdefiniering av hela utbildningssituationen. Författarna menar att det är mindre troligt att detta sker:

...it is not very likely to happen in societies where teachers are not proletarianised, or where they are incorporated in to the decision-making machinery of the State itself. (Lynch & O'Neill 2008)

Undersökningar har dessutom visat att eleverna själva, särskilt bland arbetarklassen, inte sällan ser skolan ur ett instrumentellt perspektiv, där man skaffar sig tillgångar och värde för framtiden på arbetsmarknaden, och inte som en väg att förändra samhället (Lynch & O'Neill 2008). Slutligen menar Lynch och O'Neill att allt för stor vikt läggs på livsstilsfrågor och studietradition, när det

faktiskt är materiella faktorer som från början gör arbetarklassen till vad den är, och det är också här de största begränsningarna ligger:

”...what alienates working class children from the system most of all is not necessarily the middle class character of the curriculum or even the hidden curriculum *per se*, but the absence of the financial resources to make the system work for themselves” (Lynch & O’Neill 2008)

Undersökningar som den av Dunne och Gazeley som redogjordes för ovan bekräftar Broady’s skepsis gentemot lärares medvetenhet om skolans verkliga funktioner i samhället, sig själv inräknad:

”Vi har svårt att betrakta oss själva som statsanställda lönearbetare, avlönade för att preparera nästa generation arbetskraft och lojala samhällsmedborgare. Att staten skulle avlöna oss för att måna om den enskilde elevens bästa, är en seglivad föreställning, som ständigt får ny näring av alla officiella proklamationer om skolans mål” (1987:19f).

Enligt Broady kan skolan alltså inte agera i ett vakuum, skolan kan inte vara en fristad utanför klassamhället, eftersom den är en av dess starkaste stöttepelare. De strukturer i form av hierarkier, betyg, ämnessplittring och så vidare är skapade just för att tillgodose det rådande systemet med användbara människor, läs lönearbetare. Att förneka detta och hävda skolan som en frizon är hycklande både mot sig själv som lärare och mot eleverna. Broady hävdar dock inte att en sådan insikt behöver innebära att det är lönlöst att agera inom skolan, trots en kritik mot denna funktion. Han menar istället att dessa strukturer kan och bör användas för medvetandegörande, exempelvis genom att synliggöra paralleller mellan skola och arbetsliv (1987:26).

I kontrast till Broady finns det flera exempel på författare med en mer autonom syn på skolan. Den Bourdieu-inspirerade författaren Carmen Mills har tagit fasta på den franske sociologens transformativa sida och argumenterar mot de anklagelser han många gånger fått för att se deterministiskt på skolans reproducerande funktioner. I *Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu* (2008) menar hon att Bourdieus teorier skall förstås *både* i en transformativ och en reproducerande betydelse, med betoning på det första. Transformativ därför att människor är subjekt som gör egna val, reproducerande för att man väljer inom villkorande och begränsande ramar. Livet är inte uteslutande något som *händer* människor, man *skapar* det själv. Således kan lärare i skolan agera mer eller mindre sorterande genom att

...either [...] silence students by denying their voice, that is, by refusing to allow them to speak from their own histories, experiences, and social positions, or [they] can enable them to speak by being

attentive to how different voices can be constituted within specific pedagogical relations so as to engage their histories and experiences in both affirmative and critical way (Mills 2008).

Mills förnekar dock inte att ramarna och villkoren i skolan gör det lättare för vissa medan andra får kämpa mer, och att själva miljön gör att underordning reproduceras i hög grad av de underordnade själva, för att de accepterar, och försöker leva upp till de idéer och strukturer som råder (2008).

I *Does Education Have Independent Power? Bernstein and the Question of Relative Autonomy* (2002) frågar sig Michael W. Apple om skolan kan räknas som en autonom plats som kan agera utifrån egna premisser och således vara en plats för förändring. Enligt Bernsteins teorier är det enligt Apple möjligt att separera olika samhälleliga *fält* från varandra, vilket gör förändring möjligt då skolan anses vara en autonom arena.

The complexity of the division of labour in one field does not determine the complexity of another. The fields can vary independently of each other. (Apple 2002)

Å ena sidan kan skolan ses som en återspeglning av de maktstrukturer och produktionsförhållanden som existerar i samhället utanför, men den kan alltså å andra sidan även verka autonomt och göra det omvända, det vill säga förändra ”inifrån och ut” (Apple 2002:612).

Slutligen vill jag återvända till Portelli, som liksom Broady (2007) hävdar att det inte går att tala om *den* dolda läroplanen, utan man behöver se från situation till situation. Annars är det lätt hänt att man tittar efter specifika saker, och bedömer läroplanen som totalt öppen om man inte finner dessa faktorer. Portelli menar att viktiga frågor är *vad, av vem, för vem?* Det kan alltså mycket väl vara så att läroplanen är dold både för elever och lärare, eller endast lärare, eller enbart elever. Vilket får konsekvenser för hur man handskas med problematiken (Portelli 1993).

## Frågeställning och syfte

Min frågeställning utgår dels från de två kategorier av den dolda läroplanen jag lagt fokus på och som diskuteras ovan och dels från de teorier om handlingsmöjligheter som diskuterats. Jag skall med andra ord undersöka lärares uppfattningar och upplevelser av följande:

- Bidrar den dagliga skolsituationen med inofficiella förväntningar eller implicita budskap?
- Vad har skolan för strukturella funktioner, dvs. förmedlar skolans struktur underförstådda förväntningar och har sorterande funktioner i ett större samhälleligt perspektiv?

- I förhållande till frågeställningarna ovan, vad finns det för handlingmöjligheter inom skolans väggar, och vari ligger villkorandet?

## Metod

### *Kvalitativa intervjuer*

Min undersökning kommer att ta formen av kvalitativa intervjuer med lärare. Att jag begränsar mig till lärare har att göra med att det är de som så att säga utgör byråkratins frontlinje och således är de som bäst känner till villkoren. Eftersom det område jag skall undersöka ofta befinner sig i det fördolda och inte visar sig i officiella dokument, utan snarare i människors upplevelser, ja, kanske bara genom känslor av vad som sker i skolverkligheten, menar jag att djuplodande samtal är det bästa tillvägagångssättet. Jan Trost (1997) påpekar att kvalitativa intervjuer är på sin plats när man vill "särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster", vilket mycket riktigt är min ambition. Vidare har intervjuerna genomförts med låg grad av *standardisering* (Trost 1997:19), jag har med andra ord ställt frågor enligt olika teman, där följdfrågor varierats beroende på respondentens svar. Trost diskuterar även termen *strukturering*, vilken kan syfta antingen på intervjuerna som helhet, eller på enstaka frågor, varför den lätt kan blandas samman med standardiserings termen. Enligt den definition som innebär att intervjun "handlar om [...] ämnet och inget annat" så har jag hög grad av strukturering, vilket innebär att jag har hållit intervjuerna strängt till min frågeställning (Trost 1997:20ff). Som utgångspunkt och stöd i mina intervjuer har jag haft en intervjuguide vilken jag delat upp i olika teman. Se bilagan *intervjuguide*<sup>3</sup>. Eftersom jag som sagt velat låta respondenterna styra intervjuerna så mycket som möjligt har jag alltså inte följt intervjuguiden slaviskt, utan den har som sagt fungerat som en guide för att jag inte ska falla utanför ämnet.

### *Urval*

Mina intervjuer har genomförts på tre olika skolor, med tre lärare på varje. Jag har inriktat mig på lärare i den senare delen av högstadiet därför att det är då eleverna börjat få betyg och fortfarande går i den obligatoriska skolan, men står i begrepp att göra rättså avgörande val. Skolorna har jag valt genom att titta på statistik över Göteborgs stadsdelar med fokus på variablerna inkomstnivå och utbildningsnivå<sup>4</sup>. Utifrån detta har jag valt en skola i en stadsdel som ligger en bra bit under medel på dessa variabler, en som ligger på medelnivå och en som ligger en bra bit över. Urvalet

---

<sup>3</sup> Motivering till intervjuguidens innehåll och dess relation till frågeställningen diskuteras i respektive tema i resultatdelen nedan.

<sup>4</sup> <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>

av lärare har skett genom att jag har hört av mig via mail till skolledare på respektive skola och kort beskrivit vad uppsatsen handlar om och frågat efter respondenter med spridning på egenskaperna ålder, undervisningsämne, kön och antal verksamma år sedan lärarexamen. På så sätt har jag eftersträvat den princip om maximal variation som tas upp i *Metodpraktikan* (Esaïasson m.fl 2004:287). Man skulle kunna tänka sig att SO-lärare är de som funderar mest över skolans roll i samhället, och att det skulle vara lämpligast att bara intervjua sådana. Men jag ville ha variation även här eftersom ämneskunskaper för det mesta är av sekundär betydelse enligt teorier om den dolda läroplanen. Därför kan en tyskalärare ha lika god uppfattning om det jag är ute efter som en lärare i samhällskunskap. Eftersom jag skriver om klass har jag även velat ha spridning när det gäller respondenternas klassbakgrund, något som dock varit svårare att efterfråga hos skolledare, då det är något man sällan har koll på och som dessutom kan vara något lärarna helst håller för sig själva. Då jag har ställt frågan om klassbakgrund i intervjuerna har det emellertid visat sig att spridning på detta område varit god (se presentation av respondenter nedan).

### *Analys och tolkning*

Till min analys har jag tagit hjälp av den metod och begreppsapparat som Graneheim och Lundman (2004) utformat om kvalitativ innehållsanalys och hur man inom denna bäst uppnår trovärdighet. Jag har följaktligen läst igenom de transkriberade intervjuerna (*unit of analysis*) flera gånger för att skapa mig en helhetsbild. Därefter talar Graneheim och Lundman om *meaning unit*, vilket kan vara "words, sentences or paragraphs containing aspects related to each other through their content and context", vilket innebär att jag plockat ut gemensamma delar av respektive intervju för att därefter kondensera dessa till högre abstraktionsgrad (*condensation, abstraction*), dock med bevarande av hela innehållet. Dessa grupperas sedermera till *koder*, vilket betyder att de meningsbärande enheterna får "rubriker", om man så vill, för att sedan abstraheras ytterligare in i *kategorier*. Viktigt är enligt författarna att innehållet behålls samt att de olika kategorierna är ömsesidigt uteslutande. Vissa av dessa kan vara svårplacerade eller hamna i ett hierarkiskt förhållande till varandra. Då kan *subkategorier* bli nödvändiga, något jag tagit fasta på i vissa fall. Slutligen, för att komma åt de mer underliggande budskapen använder sig Graneheim och Lundman av begreppet *tema*<sup>5</sup>. Det är alltså här själva tolkningen sker:

A theme answers the question 'How?' We consider a theme to be a thread of an underlying meaning through, condensed meaning units, codes or categories, on an interpretative level. A theme can be seen as an expression of the latent content of the text. (2004:107)

---

<sup>5</sup> Observera att uppsatsen därmed utgörs av två användningsområden för begreppet *tema*. Dels för min strukturerings av intervjuguiden och dels i tolkningen och analysen av respondentsvaren.

Inom kvantitativ forskning används begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet då man diskuterar trovärdighet och värdering. Inom kvalitativ forskning föredrar Graneheim och Lundman *credibility* (trovärdighet), *dependability* (beroende) och *transferability* (överförbarhet). *Trovärdighet* handlar om hur fokuserad man är i förhållande till vad man har tänkt sig att undersöka. Hur stor variation av egenskaper finns i urvalet av respondenter? Det handlar även om storleken på de meningsbärande enheterna; för stora enheter kan innebära flera betydelser, för små kan resultera i fullkomlig fragmentering. Vidare kräver trovärdigheten att all relevant data inkluderas, liksom att irrelevant data exkluderas. *Beroende* har att göra med hur man påverkas under undersökningens gång, under hur lång tid intervjuerna har skett och hur mycket de olika intervjuerna liknar varandra. *Överförbarhet*, slutligen, handlar om hur väl undersökningen skulle kunna genomföras av andra personer och i andra sammanhang. Detta betyder att man behöver vara noggrann med att redogöra för kontexten i vilken undersökningen är gjord (Graneheim & Lundman 2004:105-112). Kontexterna i vilka mina intervjuer är gjorda liknar varandra så tillvida att jag suttit enskilt med respektive lärare och startat intervjun på liknande sätt för att sedan hålla intervjun öppen men inom ramen för teman i intervjuguiden. De skiljer sig dock åt på så sätt att intervjuerna har genomförts vid olika tidpunkter på dagen, det vill säga före eller efter arbetsdagen, vilket kan ha viss påverkan på svaren. Det faktum att intervjuerna varit öppna har slutligen även gjort att formuleringarna av frågorna skilt sig mellan intervjuerna.

## Resultat

Mina respondenter behandlas med sekretess, men jag vill ändå få dem att framstå som verkliga människor i min redovisning. Därför hänvisar jag till dem med fingerade namn. Här är en presentation av personerna och deras egenskaper, i den ordning jag har intervjuat dem:

- Ulla-Britt, lärare i SO och Sv2, 54 år, övre medelklass, 10 år sedan lärarexamen. Lärare i en stadsdel under medel på inkomst- och utbildningsvariablerna.
- Maja, lärare i SO och svenska, Ålder: 50+, invandrad arbetarklass. 15 år sedan lärarexamen. Lärare i en stadsdel under medel på inkomst- och utbildningsvariablerna.
- Amanda, lärare i SO och Sv2, 28 år, arbetarklassbakgrund. 3 år sedan examen. Lärare i ett område som ligger på medelnivå beträffande faktorerna utbildnings- och inkomstnivå..
- Göran, lärare i Matte och NO, 59 år, arbetarklassbakgrund, 34 år sedan examen. Lärare i ett område som ligger på medelnivå beträffande faktorerna utbildnings- och inkomstnivå..
- Berit, lärare i SO och bild, 50 år, arbetarklass, 7 år sedan examen. Lärare i en stadsdel över medel på inkomst- och utbildningsvariablerna.
- Jonas, lärare i svenska och tyska, 33 år, övre medelklass, 6 år sedan examen. Lärare i en stadsdel över medel på inkomst- och utbildningsvariablerna.
- Kalle, lärare i NO och Matte, 31 år, arbetarbakgrund, 7 år sedan examen. Lärare i en stadsdel över medel på inkomst- och utbildningsvariablerna.
- Daniel, lärare i SO och livskunskap, 38 år, medelklass, 8 år sedan examen. Lärare i ett område som ligger på medelnivå beträffande faktorerna utbildnings- och inkomstnivå..
- Fredrik, lärare i engelska, 30 år, lägre medelklass, examen för 5 år sedan. Lärare i en stadsdel under medel på inkomst- och utbildningsvariablerna

I resultatsdelen redovisar jag svaren uppdelat i de svars kategorier jag fått fram, för att i diskussionsdelen diskutera vad de säger i relation till teorierna och min frågeställning. Observera att denna redovisning skiljer sig från intervjuguiden på ett par punkter. Det beror på att den öppna karaktären på intervjuerna och därmed svaren jag fått har gjort att några teman flutit ihop när jag kategoriserat dem enligt Graneheim och Lundmans modell. Se närmare förklaring i respektive avsnitt.

### *Drivkraft i yrket*

Mitt första intervjutema berörde respondenternas drivkraft i yrket som lärare. I anslutning till detta fanns även ett som handlade om diskussionen om statusfrågan i yrket, och om läraren i fråga till största del såg lärarrollen som ett yrke eller som ett kall ("Status / lönearbetet" i intervjuguiden). Dessa frågor ställde jag för att komma åt i vilken grad man hade en emancipatorisk eller samhällsförändrande ambition, vilket i sin tur kan påverka i vilken grad och hur man tycker att



skolan som institution villkorar verksamheten. Svaren i detta tema talade för vitt skilda uppfattningar. Som drivkraft i yrket kan tre uppfattningar urskiljas. En handlade kort och gott om att följa de riktlinjer som lärare har att följa enligt styrdokumentet, exempelvis att alla elever ska få godkänt. Läraren Ulla-Britt menade att den drivkraft hon kunde känna kvittade när det kom till kritan för att de hade ju styrdokument som sa vad de skulle göra och Majas främsta drivkraft var att alla skulle få godkänt. En annan åsikt handlade om individuell utveckling för de enskilda eleverna och mötet med dem:

Amanda: ”Man blir så himla glad när man ser att dom förstår, asså när myntet faller på plats”

Jonas: ”Det är ju mötet med elever som jag ser som drivkraften i jobbet”

”...att se dom växa”

Vidare kan man kalla ytterligare en drivkraft för samhällsförbättrande, där man genom sin undervisning är med och formar ett bättre samhälle, det kunde vara genom att nyansera bilden av verkligheten och världen, skapa sammanhang och förbereda för deltagande i samhällslivet eller att förmedla en naturvetenskaplig bild av världen:

Berit: ”...särskilt med den bakgrunden jag har, att jobba i ett sånt här område, att ge dessa barn en mer nyanserad bild av samhället. För det är väldigt homogent här”

Göran: ”när man börjar ifrågasätta Darwin[...] då är det ju suveränt viktigt att man står där och talar om ... så här förhåller det sig faktiskt”

Fredrik: ”Man har ju valt det här för att man [...] försöker vara nån slags samhällsförbättrare”

Oavsett vad de hade för inre drivkraft i verksamheten så kan man kalla deras förhållningssätt till jobbet professionellt, det vill säga de flesta av respondenterna såg det som ett yrke före ett kall. Detta för att de ansåg att man måste sätta gränser för sig själv, särskilt då utvecklingen gått mot att lärare åläggs allt fler sociala och kuratoriska uppgifter. Beträffande statusen tyckte flera att både högre lön och lärarlegitimation vore bra, detta av olika anledningar:

Kalle: ”Om vi inte gör ett bra jobb i skolan så är det ingen som kommer bli ingenjör.”

Jonas: ”...det fanns ju en tid när lärarna hade hög status, då var också synen på kunskap annorlunda”

Ulla-Britt: ”Dom flesta lärarna är högutbildade och har långa utbildningar och [...] det är oförskämt dåligt betalt skulle jag vilja säga”

Berit: ”...så man slipper bli utskälld efter noter av nån jädra morsa” (om att få högre status)

Maja: ”Lärarlegitimation vore nog ingen dum idé”

Det fanns även åsikter som handlade om att läraryrket inte var en karriärsmöjlighet, samt en oro över att intagningen på lärarprogrammet gjorde att vem som helst kunde bli lärare. Samtliga

ansåg dock att man aldrig kunde se läraryrket enbart som ett vanligt lönekneg eftersom det är människor man har kontakt med och ”inte små robotar” (Fredrik).

### *Vad gör skolan?*

Nästa intervjutema handlade om vad de ansåg vara skolans viktigaste/mest betydande funktion, oavsett om detta är uttalat, det vill säga står i officiella dokument, eller ej, och vad skolan gör med elever som genomgår den. Den obligatoriska skolgångens effekter, helt enkelt. Detta för att komma åt eventuell medvetenhet eller upplevelse om en dold läroplan. (Se ”medvetenhet om dold läroplan” i intervjuguiden). Jag kunde urskilja fyra olika uppfattningar i svaren, av vilka samtliga kan sorteras i en och samma kategori, vilken jag väljer att kalla *färdigheter att ha nytta av i framtiden*. I denna finns alltså de fyra subkategorier som utgörs av de skilda uppfattningarna. Att lära sig umgås var en återkommande åsikt som i intervjusvaren kunde heta att lära sig ”det sociala spelet” (Daniel), ”spelreglerna”, att ”man växer i mötet med människor” och ”att brottas mot vuxna” (Göran). Nästa uppfattning handlade om en mer uttalad fostransfunktion, där respondenterna exempelvis upplevde att de hade ålagts vad som liknade förälderns uppgifter. En tredje åsikt handlade om mer humanistiska ideal som skulle förmedlas, där ansvarstagande, insikt om allas lika värde, demokratisk fostran var centrala punkter.

Göran: ”Det står ju i läroplanen också att vi ska fostra dem till ansvarskännande samhällsmedborgare och vi ska jobba mot rasism [...] Man ska bli en god samhällsmedborgare om man säger så [...]. Jag ser ingen motsättning där”.

Kalle: ”...om jag uppför mig på ett bra sätt och är trevlig och bemötande på ett bra sätt mot alla så når jag längre i livet sen liksom”.

Den sista subkategorin handlade om hur skolan utbildar i hur man skall foga sig inför framtida arbetsliv, ibland om ren disciplin. Dessa uppfattningar kunde både vara en uttalad åsikt, men handlade även om observationer av vad skolans utformning och organisation bidrar med:

Ulla-Britt: ”...den ser ju likadan ut som när jag gick i skolan egentligen, man sitter i ett rum med fyra väggar och så är det elever utplacerade, medan samhället förändras utanför..”

Maja: ”Ja, hot och mutor går mycket hem [...] Det här med att få höjt betyg, du kan få dem att göra mycket”. ”Det är hårt arbete som gäller, även i framtiden”

Kalle: ”...vi har väl hyfsat traditionellt schema här liksom med 60 minuter matte, 70 minuter SO ... och så ser ju inte världen ut riktigt utanför ... man delar inte in sina timmar i moduler på en timme”

Amanda: ”Det kan verka gammaldags, men jag tror dom behöver det” (om traditionell klassrumsstruktur)

Berit: ”Det är ju mycket hur samhället fungerar och hur man tar sig fram i det. Hur man anpassar sig

och följer regler...”

### *Disciplin*

Det sista för mig vidare till nästa intervjutema, nämligen det som handlade om disciplin; i första hand vad de tyckte om och hur de förhöll sig till den debatt som på senare tid kommit att handla allt mer om disciplin och ordning och reda. Detta har en egen plats i min intervju för att utvecklingen av debatten kan ha inverkan på den dolda läroplanen i skolan i riktning mot ökad synlighet eftersom disciplin och underdånighet är delar av vad som är det dolda. För det första fann jag i svaren en hög grad av uttalat stöd för ökad ordning.

Göran: ”Jag tycker det är lite kul när det kommer nån och pekar med hela handen så här, för det har ju varit flummigt asså, det går inte att komma ifrån”

Amanda: ”Dom är inte riktigt stora nog för att klara av det [...] dom behöver verkligen den här fyrkanten för att kunna klara av det.” ”Det är helt omöjligt att kontrollera alla mobiltelefoner”

Maja: ”Ja, kepsförbud är jag stenhård med...”

Det kom även att handla om betygens funktion. Läraren Göran ansåg att rädslan för införandet av betyg i lägre åldrar var obefogat stor, då han såg betygen som ett hjälpmedel för att sporra eleverna till att tro på sin förmåga, så länge man har ett vettigt förhållningssätt till dem. Han menade att utan betyg skulle det vara lättare att knäcka elever genom andra former av stämpling. ”Utan betyg så...då kan vi ju lägga ner skiten alltså, det tycker jag absolut”.

Det fanns dock bland samtliga även en mer avvaktande inställning till förslag från regeringsnivå då man ansåg att regler behövde vara lokalt behovsbaserade samt välmotiverade om de skulle ha legitimitet och att de skulle arbetas fram i den aktuella klassrumssituationen i dialog med eleverna. Vidare ansåg många att de förslag som lagts fram av den nuvarande skolministern Jan Björklund inte var i takt med tiden och att många så kallade ”trivselregler” som lever kvar finns enbart för att manifesteras makt, ordning och reda och disciplin. Detta stick i stäv med talet om kritiskt tänkande individer:

Daniel: ”...vi vill ha ungdomar som är så ifrågasättande som möjligt och ska vara kreativa och dom ska va ambitiösa och då kan vi ju inte sätta upp fåniga regler som varken vi eller eleverna förstår...”

Amanda: ”Alltså det är väldigt många av den äldre generationen” (som håller fast vid ordningsregler såsom kepsförbud etc.) ”det är ju en fråga om respekt för dom”

Ulla-Britt: ”En keps av, jaha, då blir det tydligt; dom har ordning på den skolan”

Jonas: ”Politiker som har dom här förslagen dom är uppväxta i en annan tid [...], man kan inte jämföra dagens skola med den som var för 40 år sen”

Till det sista kom även argumentet att bestämmelser som verkligen betyder något, såsom lika-behandling, kunde betonas mer om man lät bli att ägna tid åt ”fåniga regler” (Daniel).

### *Sortering/Reproduktion*

Jag försökte även utreda om det sker en sortering, medvetet eller omedvetet, där jag med utgångspunkt i LPO94 ställde frågor kring möjligheten att ge alla elever det som står om likvärdig utbildning oavsett bakgrund, alltså i vilken grad det är möjligt att genomföra dessa punkter i skolan. Frågorna ställdes under temat ”handlingsutrymme” i intervjuguiden. Här kunde man skönja olika synpunkter. En handlade om att hemförhållanden och bakgrund betyder att sorteringen skett redan innan man träder in i skolan. Detta kunde leda antingen till att man såg det som att skolan var platsen där man försökte utjämna detta, alternativt att skadan så att säga redan är skedd eller att skolan förstärkte detta ytterligare. För flera hade det sista att göra med begränsningar i budget och skolorganisation.

Jonas: ”Samhället sorterar redan innan barnen börjar skolan. Och skolan kan ibland då, kanske förstärka detta med...om man har läxor så kan vissa få hjälp, andra inte”

Göran: ”Det blir ju inte likvärdigt, det är jättemycket som bygger på hur du har det hemma. Har du inte dom traditionerna, studietraditionerna så...då kan du inte få hjälp med läxorna på samma sätt så det blir ju väldigt ojämnt. Men vi försöker ju liksom då jämna ut det där här i skolan och det lyckas vi kanske inte så bra med”. ”Det är klart att om det är en elev som satsar på studierna så visst, [...] då blir man ju självklart mer positiv än en som sitter och skiter i det här”

Fredrik: ”många när dom kommer till oss i sjuan så är det rätt svårt för att en stor del av skadan är redan skedd, och jag tror att först och främst handlar det om hemförhållanden inte liksom vad dom har gjort tidigare i skolan”

Berit: ”...det har bara med det att göra att det är för många individer och för få lärare. Annars vore det väl genomförbart. Absolut”. (Om möjligheten att bedriva en likvärdig utbildning)

Vidare såg vissa lärare att strävan mot att alla skulle bli godkända ledde till att energin gick åt till att ägna sig åt de ”svagare” eleverna, på bekostnad av de duktigare. En ofrivillig utjämnande funktion, om man så vill:

Kalle: ”så som skolans resurser ser ut idag så hinner man ju inte ägna mycket tid åt dom allra duktigaste utan mål ett är ju att alla ska bli godkända”

Daniel: ”resurserna man har, den orken man har, den går åt till att försöka driva dom eleverna som har svårt att nå godkänt”

I vissa av svaren gavs uttryck för vad jag skulle kalla en ”snällhetssortering”, där man gav ut så kallat ”lättmaterial” för att vissa skulle hänga med. Läraren Amanda ansåg att det kunde vara

svårt att få vissa att förstå att de inte befann sig på så ”hög nivå” och inte fixade svåra texter, men att de blir alltmer medvetna om ”sin nivå” ju äldre de blir, och menade slutligen att ”fram till dess tror alla att dom är bäst”.

### *Demokrati*

Med utgångspunkt i Lpo94 ställde jag även frågan om demokratiska arbetssätt i skolan, och i vilken utsträckning detta gick att göra, och gjordes. Även dessa frågor ställdes under intervjutemat ”handlingsutrymme”. Frågor om demokrati ställdes för att komma åt de delar av den dolda läroplanen som handlar om att lyda och inte tänka själv, detta gentemot uttalade ambitioner om kritiskt tänkande och demokratisk fostran. Här gavs uttryck för tre olika ståndpunkter. En var att man tyckte att det övades på demokrati i klassrummet, dock mer när det gällde form än innehåll:

Berit: ”...dom har klassråd och elevråd och såna där saker och dom flesta lärare släpper in dom i planeringen, när det gäller form, kanske inte så mycket när det gäller innehåll.”

Göran: ”Det är demokrati på gräsrotsnivå verkligen det här att om dom säger liksom att kan inte jag få göra provet sen och så motiverar, ja då får du göra det då ...[...] Att dom känner att dom kan faktiskt påverka. Kommer dom med argument, ja då ska man inte liksom prestige: ’nej, jag har bestämt det här nu”

Maja: ”Jag brukar nog ta lite hänsyn vad eleverna önskar att vi ska läsa ... jag brukar säga ’första gången får jag välja och andra gången får ni välja”

Det förekom även viss självkritik, både mot den egna bekvämligheten och mot skolans organisatoriska begränsningar för att bedriva skoldemokrati, vilket gjorde att det snarare blev skendemokrati som blev utgången.

Jonas: ”Vad är påverkan? Är det när man får fem alternativ och så får man välja ett, eller är det nåt som kommer utifrån vad jag själv vill?”

”...om jag till exempel i svenska visar dom målen så finns det ju en miljon vägar att nå dessa mål och då skulle jag tillsammans med eleverna kunna sätta mig ner och diskutera, vad vill ni göra? Vad vill ni jobba med? Hur ska ni nå dom här målen? Gör jag så? Nej. För då skulle ... det här är ju bara en dålig ursäkt ... det skulle ta två veckor innan vi ens började göra nånting.”

Andra trodde helt enkelt inte att full demokrati skulle fungera i klassrummet, detta både på grund av elevers mognad och för att skolan inte erbjuder realistiska vägar till detta, eftersom strukturerna lägger grunden för läraren som avsändare och eleverna som mottagare och passivitet framför aktivitet.

## *Villkorande*

Slutligen har jag ställt frågor kring temat villkorande. Dels vad i verksamheten som sätter ramar och dels om synen på läraryrket och skolan har förändrats, och i så fall hur, över tid från det att respondenterna bestämde sig för att bli lärare fram till nu. Bland faktorer som villkorar verksamheten var budgeten det absolut främsta, och till detta kom även tid som en faktor som satte stopp för vad man ville:

Jonas: ”Det finns bara en ram i det här sammanhanget, det är budget. Pengar styr allt”.

Kalle: ”Det är budgettätstramningar, vi ligger dåligt till och sämre elevunderlag eftersom det är färre födda barn [...] då får vi inte lika mycket skolpeng, [...] våran undervisningstid har ökat med smyghöjningar[...]. Och då tar man enklaste vägen ut”.

Ulla-Britt: ”Ekonomin...budgeten. Står över allt. Det retar mig nåt ofantligt, alltså läroplanen, den är ju ingenting värd [...]. Samtidigt kan ju arbetsgivaren säga så här att 'du kan inte skylla på en elevs hemförhållanden för att den inte får G, utan det är du som lärare, vad gör du som lärare?’”

Berit: ”Tid. Tid är alltid en brist”

Vidare sågs skolans organisation som en begränsande faktor:

Fredrik: ”Jag skulle nog säga organisationen [...] schematekniska saker. [...] Vi hade en föreläsning om Vygotsky och så kom vi på att vi skulle ha lite mer samarbete över stadierna och såna saker, men [...] alla har sina scheman rätt fasta liksom. ...[...] om vi hade ett mer öppet schema, men...jag vet inte i realiteten hur man skulle lösa det.[...] Visst jag skulle jättegärna vilja ha mer pengar till min undervisning men jag tror inte det skulle påverka speciellt mycket.”

Till det organisatoriska fanns även styrning uppifrån som en nagel i ögat, både i form av Skolverket och från ledningen på den aktuella skolan:

Maja: ”Jag trivs med eleverna...jag trivs inte med ledningen”

”Det är väldigt mycket order uppifrån”

”Allt ska ju dokumenteras för att ha ryggen fri om Skolverket kommer på besök”

Ulla-Britt: ”Det där vanliga lärarkneget, det ska man göra, sen är det hur mycket man orkar med vid sidan av som räknas i löneförhandlingar”

Avslutningsvis handlade detta tema om hur synen på, och idén om läraryrket förändrats. Här var det mest förekommande svaret att det innebar så många fler uppgifter och roller än själva undervisningen. Främst hade dessa uppgifter sociala funktioner:

Kalle: ”Man är kurator, sjuksköterska, polis samtidigt som man ska vara lärare och kompis och ... allting. Det är så många roller liksom.”

Amanda: ”Jag trodde inte att jag skulle bli indragen i familjeproblem och hamna i vårdnadstvister[...] jag har väl levt lite i en bubbla, man har väl insett att alla har inte så lätt”

Berit: ”Jag var naiv nog att tro att det inte var så mycket terapeutiskt arbete ... vårdande”

Ulla-Britt: ”Det jag är utbildad för, det är det jag gör minst. Man kutar runt och gör ... man är kurator, psykolog, föräldrarkontakter...”

## Slutdiskussion

”Av tradition är lärarkåren inte särskilt medveten om skolans verkliga funktioner i samhället”

(Broady 1987)

Slutligen är det på sin plats att återkomma till min inledande frågeställning och diskutera sambandet mellan teorin och intervjuerna. Det är alltså i denna del som Graneheim och Lundmans begrepp *tema* har varit till användning.

Det jag ville ha svar på var för det första om skolsituationen bidrar med inofficiella förväntningar eller implicita budskap som inte är uttalade och för det andra vad skolan har för strukturella funktioner, dvs. förmedlar skolans struktur underförstådda förväntningar och har sorterande funktioner? Och slutligen, vad erbjuder skolan för handlingsmöjligheter? Allt detta utifrån lärares uppfattningar.

Det bör redan här påpekas att flera av de funktioner som Broady m.fl ser som delar av en dold läroplan förekom i svaren hos mina respondenter, men ofta var detta inte som någon dold funktion i undervisningen, utan som en självklar, och för dem, uttalad del i den. Det sista förleder frågan om detta har att göra med omedvetenhet hos lärarna om skolans funktion, om den dolda läroplanen kommit att synliggöras i högre grad eller om den tagit sig nya uttryck. Inga färdiga svar eller långtgående generaliseringar kan göras i den här uppsatsen, men jag skall göra ett försök att med hjälp av tidigare forskning reda ut vad som går att läsa ut av de svar jag fått.

Om man utifrån svaren skall avgöra om det finns en dold läroplan som upprätthåller samhällseliga strukturer genom att sortera elever finns det både uppfattningar som bekräftar detta och sådana som talar emot det, beroende på om man utgår från de uttalade åsikterna eller läser mellan raderna i lärarnas berättelser om den praktiska verkligheten. För flera av lärarna var skolan platsen där utjämning av samhällselig ojämlikhet skall ske, vilket tyder på att man ser skolan som en plats, åtminstone till viss del, skild från samhället. I undervisningen skedde detta genom att man ägnade mycket kraft åt dem som behövde hjälp för att nå godkänt snarare än att sporra dem som ville ”komma långt”. En ambition att motverka sortering, alltså. Det gick dock å andra sidan även att se likheter med resultaten i Dunne och Gazeleys undersökning på den engelska skolan där

förväntningar avgjorde hur eleverna presterade. Eftersom jag inte intervjuat elever går det inte att dra för långtgående slutsatser kring i vilken grad detta var klassbaserat, men att skolan är med och påverkar förmåga står ganska klart: En av lärarnas konstaterande att vissa inte är medvetna om sin nivå förrän ganska sent och att alla fram till dess tror att de är bäst är ett exempel på att det är i skolan man lär sig hur mycket man kan förvänta av sig själv i det framtida livet. Det jag kallade ”snällhetssortering” i resultatsredovisningen ovan kan översättas till Broadys ”lotsning” (1987: 162ff). Att ge ”lättmaterial” kan te sig snällt för att alla skall hänga med och, vilket var andra lärares ambition, ”se till att alla får godkänt”. Broady menar dock att denna sortens successiva förenkling av ett problem till dess att uppgiften är ”så enkel att vem som helst kan lösa den” (1987:165), är ett resultat av att undervisningssituationen tar bort den praktiska möjligheten att göra annat. Mina respondenters uppfattningar om i vilken grad det är möjligt att ge alla likvärdig utbildning oavsett bakgrund bekräftar denna begränsning. I första hand satte som sagt budget ramar för detta, men även organisatoriska faktorer såsom schema och klasstorlek. Broady menar slutligen att vilka som under dessa premisser har lättast att ta till sig skolans innehåll i högsta grad är klassbetingat:

”vi vet alla vilka elever som oftast har otillräckliga förkunskaper, som således oftast lotsas förbi problemen och därmed får sig mindre skolkunskaper till livs, och följaktligen sämre betyg, mer begränsade möjligheter till fortsatt utbildning och färre alternativ vad gäller yrke och levnadsbana. Det är arbetarklassens barn. All statistik, även den färskaste visar att säkraste sättet att skaffa sig framgång i skolan fortfarande är att ha försäkrat sig om välutbildade och höglönlade föräldrar” (1987: 167)

Här bör tilläggas att även om detta citat inte är nytt gäller dessa påpekanden även den ”färskaste” av nuvarande statistik, se till exempel Ahrne m.fl, vilka refereras till i inledningen ovan.

Flera av svaren tydde som nämnts alltså på att funktioner av vad som kallas den dolda läroplanen inte sågs som något dolt av lärarna. Här är dock Portellis frågor *av vem?, för vem?* och *vad?* på sin plats. Alla aspekter av det lärarna upplevde som öppet och uttalat behöver inte vara det samma för eleverna. En aspekt av vad som är dolt för eleverna men inte för lärarna är demokrati-aspekten. Flera lärare var medvetna om att de inte gjorde vad de kunde i att bedriva demokratisk undervisning, men försökte ändå, inför eleverna, få det att framstå som att de övade demokrati. Det handlade i detta avseende snarare om att eleverna skulle känna att de kunde påverka, än att de faktiskt gjorde det. Benämningen ”skendemokrati” nämndes i en av intervjuerna.

På mina frågor om vad skolan gör och om det finns implicita funktioner hände det att de inte förstod frågan och att de inte alls upplevde detta. Med hänvisning till vad som står om fostran och överföring av värden i Lpo94 menade man att det man gjorde i form av fostran,



normundervisning och inläring av regler hade alibi i den officiella läroplanen. Detta kan ses som ett resultat av att Lpo94 säger allt och inget på samma gång och att en formulering således kan innefatta många funktioner, även dolda sådana.

Strukturen i tidsuppfattning och klassrumsorganisering var något vissa lärare ansåg att eleverna behövde som ett komplement till omognaden. Kopplingar går att göra till den tidigare idén om att barnets råhet måste slipas bort innan bildning kan ske (Broady 1987:123) och Skeggs teorier om skolan som platsen där ett borgerligt synsätt skall inpräntas (Skeggs 1997) och mot vilket man, oavsett bakgrund, behöver förhålla sig.

Att läraren Göran säger att man lika gärna kunde lägga ner verksamheten helt och hållet om inte betygen fanns kan låta drastiskt, men går i linje med vad Broady menar är en av de viktigaste funktionerna av skolan, där just betyg är en central komponent:

”det instrumentella förhållningssättet till arbete: man arbetar för något annat än arbetets konkreta produkt. I småklasserna för att få beröm eller för att inte göra fröken ledsen, högre upp i årskurserna för betygens skull, i arbetslivet för lönen” (Broady 1987: 37)

I detta ljus kan man se Görans resonemang som helt rimligt, åtminstone ur Broadys synpunkt. Den allmänna skolan är en plats där framtida lönearbete skall skaffa sig ett värde på arbetsmarknaden och lära sig att göra saker för belöning, och detta hycklar läraren inte med, utan försöker avdramatisera det genom samtal med eleverna och genom att vara ”vansinnigt ärlig”.

I Broadys senare arbeten har han hävdade att betydelsen av den individuella, personliga utvecklingen och att elever analyserar och exponerar sitt inre har blivit allt större. Broady hävdar även att detta kan dölja läroplanen ännu mer eftersom det är en klassfråga i vilken grad elever är vana vid att fundera på sådant i hemmiljön (Broady 2007). I mina intervjuer bekräftas denna utveckling i hög grad genom respondenternas ständiga hänvisningar till de ökade kuratoriska och terapeutiska delarna av jobbet, och att individuella utvecklingssamtal var något som inte förekom överhuvudtaget när några av de äldre lärarna startade sin yrkesbana. Jag var intresserad av om detta var något man indirekt betygsatte, vilket ingen av lärarna, av förklarliga skäl, kändes vid eller upplevde. Läraren Daniel, som för övrigt undervisade i livskunskap, menade dock att även om man inte betygsatte det sociala var det väldigt mycket lättare att få eleverna att lära sig något om man har en relation till dem. Återigen är det svårt att utifrån den här undersökningen koppla detta till klass, då jag inte har intervjuat elever.

Hade val av område betydelse för svaren? Inte i någon högre grad. Skolan som organisation ser ganska lika ut på olika platser och beträffande begränsningarna upplevde man inom de interna premisser som fanns på respektive skola att det var budget och i viss utsträckning organisation.

Det som skilde sig mest var synen på skolan från brukarna. I området som bestod av välutbildad medelklass upplevde lärarna att både föräldrar och elever hade en smått föraktfull syn på den kommunala skolan och läraryrket. I arbetarklassområdena kunde man också ha en skeptisk syn på skolan, men här handlade det i så fall om att elever inte såg meningen med vad som erbjöds där. Men beträffande lärares villkor, vilket är ämnet för den här uppsatsen, skiljde det sig för övrigt inte nämnvärt.

Jag var som sagt även ute efter att undersöka handlingsmöjligheterna gentemot en dold läroplan. Handlingsmöjligheter mot dolda funktioner av skolan är svårt att svara på då många av lärarna inte upplevde att detta fanns i någon större utsträckning. Om man däremot utgår från vad de upplevde som oönskade effekter och begränsningar i verksamheten är det kanske lättare att finna svar. Så som skolan ser ut idag får man nog lov att säga att lärarna i studien såg ganska begränsat på möjlighet till förändring, det vill säga i de fall man ville förändra läget – många av svaren tyder på en relativt okritisk inställning till skolan. Bland villkorande faktorer fanns i första hand budget och skolorganisation, vilka gjorde att man inte såg sig ha utrymme för mer än det som redan gjordes. Det jag fick svar på när jag ställde frågor om handlingsmöjligheter var antagligen snarare möjligheter att bedriva den undervisning man som enskild lärare ville, än möjligheter att synliggöra en dold läroplan och förändra samhällsstrukturer.

\* \* \*

Mycket av vad som framkommit i den här studien talar för att lärare anser sig spela med öppna kort, och att de inte upplever att det finns något som är särskilt dolt i deras undervisning eller i skolan som sådan. Det fanns dock tecken på att strukturer och organisation begränsade deras ambitioner i undervisningen, vilket i exemplet demokratisk undervisning kunde göra att man i teorin sade att man skulle ha medbestämmande, men visste att det inte var möjligt i någon vidare bemärkelse, varför utgången blev någon form av skendemokrati vilket kan ses som en dold agenda. Om deras upplevelser betyder att det inte finns en utpräglad dold läroplan i den utsträckning som teorierna ovan talar för, eller om de helt enkelt är öppna och ärliga med den, eller om fallet är att det råder en omedvetenhet bland lärare om vad skolan faktiskt gör skall inte dras alltför stora slutsatser om här. Om det är som Illich m.fl hävdar, att vårt sociala system kräver att vissa funktioner hålls dolda för att det skall kunna upprätthållas (Portelli 1993) är det inte konstigt alls om lärare är omedvetna om vissa funktioner av skolan, och därmed den betydelse deras egen verksamhet har. Fallet skulle i så fall kunna vara att de som tjänstemän i statens tjänst har inkorporerat systemets logik som ”naturlig” (Portelli 1993).

För min framtida lärargärning och för andra som agerar i skolvärlden finns det i vilket fall alltid anledning att tänka över vad skolan är för plats och vad detta gör med mina ambitioner och med människors förmåga att bestämma över sina liv. Oavsett vad det finns för möjligheter eller omöjligheter att förändra den funktion den statliga obligatoriska skolan har, så har lärare i sin undervisning ”moral responsibility to diminish undesirable, unintended consequences to the extent that it is possible” (Portelli 1993:351). Broady påpekar också att “alla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo. Av ondo är att den dolda läroplanen är dold” (1987:118).

Så, vad bör göras? Ja, till att börja med föreslår jag att litteratur kring den dolda läroplanen införs i litteraturlistan på lärarprogrammet och att man i större utsträckning problematiserar skolans funktion i (klass-)samhället. Medvetenhet är ett första steg mot förändring.

## Referenser

### *Böcker*

- Ahrne, G., Roman, C. Och Franzén, M. (2003). *Det sociala landskapet*. Göteborg: Korpen.
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium.
- Carlsson-Andersson, Fredric och Atila Piskin (2008). *En knuten näve i fickan*. Malmö: Yelah Förlag
- Dysthe, Olga (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, Phillip W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Skeggs, Beverley (1997). *Att bli respektabel*.
- Spring, Joel (1980). *Frigörelsens pedagogik*. Stockholm: Federativs
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, Paul (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

### *Artiklar/Tidsskrifter*

- Apple, Michael W. (2002) *Does Education Have Independent Power? Bernstein and the Question of Relative Autonomy*. British Journal of Sociology of Education, 23 (4), 607-616
- Broady, Donald (2007) *Trettio år efteråt – ett återbesök hos den dolda läroplanen*. Kritisk Utbildningstidskrift, 127(3), 5-10
- Dunne, Máiréad och Gazeley, Louise (2008) *Teachers, social class and underachievement*. British Journal of Sociology of Education, 29 (5), 451 – 463
- Graneheim, U.H & Lundman, B (2004) *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Nurse Education Today 24(2), s. 105-112
- Mills, Carmen (2008) *Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu*. British Journal of Sociology of Education, 29 (1), 79-89
- Portelli, John P. (1993) *Exposing the hidden curriculum*. Ian Westbury (red.), Journal of Curriculum Studies. 25(4), s. 343 – 358

### *Dokument*

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

### *Internet*

Statistik Göteborg

(<http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>)

LO-rapport: *Makteliten gör som de brukar*

(<http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidView/8E4F7D0E4B05B01FC12572F700469186>)

Bilaga

## **Intervjuguide**

Berätta lite om vad uppsatsen skall handla om.

Intervjun kommer att ta högst en timme.

Fråga om det går bra att spela in.

Tala om att respondenten kommer att intervjumaterialet kommer behandlas med sekretess, inget namn kommer att användas vid redovisningen.

### **UPPVÄRMNING**

Hur länge har du arbetat på den här skolan?

Ålder?

Examensår / antal verksamma år som lärare?

Ämnen?

Vad skulle du säga att du har för klassbakgrund? Motivera.

### **IDEAL KONTRA VERKLIGHET / DRIVKRAFT**

Vad är den viktigaste drivkraften för dig i ditt jobb?

Hur såg din idé om läraryrket ut (hur du ville vara) ut innan du började arbeta?

Har din idé om läraryrket förändrats från det att du bestämde dig för att bli lärare ...

... till att du gick utbildningen ...

... till nu när du varit verksam ett tag ?

Vad är centralt i den förändrade synen?

Har detta påverkat dina ambitioner?

Vad beror det på?

### **MEDVETENHET OM DOLD LÄROPLAN**

Vad är skolans viktigaste funktion enligt dig?

Vad skall eleverna lära sig?

Bidrar skolsituationen med annan kunskap än den som står i läroplanen?

Vad ?

Bra /dåligt?

### **DISCIPLIN**

Debatten har ju kommit att handla väldigt mycket om disciplin i och med exempelvis Jan Björklund som skolminister, vad har du för tankar om detta?

Vad manifesterar regler som kepsförbud, tuggummiförbud etc.?

I vilken grad har skolan en fostrande /disciplinerande roll?

Inför vad?

Egen verksamhet kring denna problematik?

## **HANDLINGSUTRYMME**

I LPO94 står det t.ex att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” och att skolan skall erbjuda en likvärdig utbildning för alla.

Är detta genomförbart?

Om inte, varför?

Är vissa elever mer benägna att tillgodogöra sig denna punkt?

Hur? Vilka?

Det står även i LPO94 att eleverna inte bara ska lära sig vad demokrati är för något utan ”undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhället”.

Går det?

Finns det utrymme att bygga upp aktiva och kritiska samhällsmedborgare i skolan?

Hur arbetar ni med detta i skolan?

Var ligger det starkaste villkorandet av ditt arbete?

-Ekonomi?

-Organisatorisk struktur? (I din skola/skolan som institution)

-Förväntningar från andra på vad skolan skall vara? (föräldrar / elever / skolledning / ”bild” av skolan)

-Tid?

Är skolan en del av samhället, en spegling av samhället eller kan man se det som en frizon där utrymmet för att handla är stort?

## **STATUS / LÖNEARBETET**

För att återkomma till skoldebatten så talas det mycket om att höja lärarnas status.

Hur tänker du kring detta?

Karriärism kontra lönearbete?

Tjänsteman kontra kall?